
Table ronde sur les nouveaux manuels de lycée

Propos recueillis par **Marie-Laure Elalouf**

IUFM de Versailles
Université Paris X – Nanterre

Cette table ronde organisée le 12 décembre 2001 à l'IUFM de Versailles a réuni autour de deux auteurs de manuels scolaires, Annie Le Fustec et Violaine Houdart-Merot, Solange Bornaz, Daniel Desponts et Françoise Ravez, professeurs de français et formateurs à l'IUFM de Versailles, Alexandre Gissat, Thierry Mouton-Martin et Virginie Satik, stagiaires à l'IUFM de Versailles, lauréats des CAPES de Lettres Modernes ou classiques et Marie-Laure Elalouf pour le BIMS.

Marie-Laure Elalouf : J'ai demandé à nos deux collègues de nous présenter quel avait été leur travail et comment elles envisageaient l'utilisation dans les classes des manuels auxquels elles ont participé ; ensuite, le champ sera libre à vos questions, avec pour aide mémoire les sommaires de ces manuels auxquels vous pourrez éventuellement vous référer.

Annie Le Fustec : J'enseigne au lycée Jean Vilar de Meaux, un lycée réputé difficile et je travaille depuis quelques années dans l'équipe dirigée par Alain Pagès. C'est ainsi que j'ai été associée à la rédaction de *Français Méthodes*, que je peux commencer par resituer dans l'offre. En lycée, depuis assez longtemps, il y a deux sortes de manuels : des manuels que l'on peut appeler des anthologies, même si elles prennent des formes variées et des manuels de méthodes qu'on a vu arriver depuis une vingtaine d'années. Les deux manuels auxquels j'ai d'abord participé, *Lettres seconde* et *Lettres Première* en 1995 formaient le pari de faire la synthèse entre des ouvrages anthologiques et des ouvrages de méthode. L'alternance entre des chapitres anthologiques et des chapitres de méthode permettait qu'un lien soit toujours établi entre les textes de l'anthologie, et les exercices de méthode. Entreprise assez difficile mais intéressante dans la recherche d'une cohérence pour le lycéen et susceptible de prévenir le risque de " faire de la méthodologie à vide " sans lien direct avec la littérature.

Quand *Méthodes et activités littéraires* est paru, il était étroitement lié aux programmes de seconde, dans la continuité de ceux de collège ; mais l'idée en avait germé deux ans avant et l'on travaillait sur une méthodologie qu'on espérait d'un genre nouveau : faire de la méthodologie à partir de quelque chose que l'on n'appelait pas encore des objets d'étude, par exemple réfléchir à des chapitres de méthodologie pour aborder l'histoire littéraire ou pour lire tout simplement des œuvres intégrales, en essayant de changer le sommaire d'une méthodologie qui, traditionnellement, si vous regardez des sommaires d'il y a dix ou quinze ans, était étroitement technique, avec des notions très ciblées et des exercices assez mécaniques. Notre idée était donc d'aborder sous l'angle méthodologique des questions littéraires. Bien entendu, on a suivi de très près l'élaboration des nouveaux programmes, puis celle des nouvelles épreuves parce qu'il ne s'agissait pas de faire un objet décroché de l'institution.

Violaine Houdart-Merot : j'ai longtemps enseigné en collège et en lycée, sans quoi je ne me serais pas autorisée à participer à la rédaction d'un manuel de lycée. Cela fait trois ans que

j'enseigne à l'Université, mais je connais bien les publics de lycéens, et c'est le cas de tous les autres auteurs. Il se trouve que la plupart d'entre nous (et en particulier notre directeur de collection, Romain Lancrey-Javal), faisons partie d'une équipe INRP de didactique et c'est dans ce cadre-ci que nous avons travaillé sous la direction de Bernard Veck à deux ouvrages, l'un sur l'œuvre intégrale et l'autre sur le groupement de textes, publiés chez Bertrand-Lacoste. Par ailleurs, si j'ai accepté de participer à ce travail, qui s'est révélé très lourd mais passionnant, c'est que j'ai été très séduite par cette nouvelle réforme que je trouve ambitieuse mais très intéressante, du fait d'un rééquilibrage entre littérature et langue, entre l'approche d'une lecture analytique d'extraits brefs et une lecture cursive plus large. C'est aussi un recentrage peut-être plus important qu'avant sur l'histoire littéraire et le souci de contextualiser une œuvre et enfin un rééquilibrage auquel je suis très attachée entre une écriture de commentaire et une écriture dite d'invention, en tous cas une diversification des types d'écriture.

Certes, ce n'était pas facile d'élaborer un manuel avec une réforme en constante évolution et sans savoir ce qu'allait être l'épreuve anticipée. Mais notre principe de base a été la séquence, comme vous pouvez le voir d'après le sommaire : tout est organisé autour des objets d'étude, eux-mêmes regroupés en quatre parties, qui correspondent aux grandes perspectives d'étude proposées par la réforme. Nous avons donc essayé d'y "coller" au maximum, afin de faciliter le travail des enseignants, au risque de proposer un manuel trop "verrouillé", mais à partir de textes, organisés autour de véritables problématiques, entre lesquels chaque enseignant peut opérer ses propres choix.

Nous avons aussi évolué entre le manuel de seconde et le manuel de première, parce qu'il nous semblait que le manuel de seconde n'était pas organisé de manière suffisamment diachronique, et que cela pouvait présenter aux élèves une image trop éclatée de la littérature. C'est pourquoi dans le manuel de première, il y a une organisation diachronique plus nette, notamment pour la deuxième partie qui s'intitule *étudier un mouvement littéraire* et qui intègre plusieurs objets d'étude, mais d'une manière chronologique et en allant jusqu'au vingtième siècle. Dans la même optique aussi, nous avons ajouté des synthèses d'histoire littéraire de façon que les élèves puissent, en les consultant, recontextualiser tel ou tel extrait. Par ailleurs, le manuel de première insiste davantage sur la partie méthodologique et propose une démarche permettant d'aller progressivement aux exercices de baccalauréat. Il se trouve qu'avant que l'épreuve actuelle propose un corpus commun de textes à l'écrit, Frédéric Turiel avait déjà proposé de travailler sur des confrontations de textes.

Le principe d'organisation retenu étant celui de la séquence, tous nos chapitres sont construits de la même manière : une page de présentation de la problématique, ensuite les textes de la séquence, en général groupement de textes mais aussi œuvre intégrale, à partir de fragments, et pour chaque extrait un questionnement qui tente d'équilibrer des questions de lecture et d'interprétation, des questions sur la langue, des questions qui amènent à des travaux d'écriture, de commentaire et d'invention, et enfin une analyse de l'image, et nous avons tous la volonté de ne pas seulement avoir des images ornementales mais qui soient en relation avec le texte et qui donne lieu à un questionnement et à une analyse. Toutes les séquences comportent une page d'évaluation qui conduit à une confrontation des différents textes. Cela nous paraissait fondamental aussi que cela ne soit pas une juxtaposition de textes mais que l'interprétation soit construite dans cette mise en relation, des différents textes. Et le bilan est en relation aussi avec cette confrontation.

Le souci de l'éditeur, avec qui il a été très agréable de travailler, était la clarté. J'espère que nous avons réussi à concevoir un manuel qui soit d'abord pour les élèves, et il nous est arrivé de retravailler de nombreuses fois des formulations de questions avec l'espoir qu'elles soient comprises par les élèves. Certains nous ont reproché d'être trop difficiles, c'était pourtant notre souci de l'éviter. Par ailleurs, nous avons tenu à faire aussitôt le livre du maître, ce qui nous a permis de vérifier si les questions étaient bien réalisables, et d'en remanier certaines.

Françoise Ravez : Sur la langue précisément, y a-t-il des points qui soient repris, développés ?

Violaine Houdart-Merot : Notre idée étant de faire un livre unique, la partie méthodologique est sans doute moins importante dans notre manuel. Quand on l'ouvre, a priori, c'est une anthologie, mais qui intègre, par le biais du questionnement, l'ensemble de l'enseignement du français, la langue, la lecture, l'écriture, l'oral ; et c'est pour cela que l'on a renforcé cette partie d'exercices. Mais c'est seulement par les questions que l'étude de la langue est abordée.

Annie Le Fustec : Un choix différent a été fait dans *Méthodes et activités littéraires*. Toute la première partie, intitulée *les outils de la langue*, comporte ce que le public attend traditionnellement d'un ouvrage de méthode : des mises au point sur le lexique, l'énonciation, la communication, la cohérence du texte, les figures de style et la métrique. Nous avons tenu à garder une part de tradition parce que toute réforme est déstabilisante. Nous étions plusieurs à être au jury du CAPES interne et externe, donc bien informés sur la réforme du collège et conscients que ce qui s'enseigne au collège n'est pas du tout connu des collègues du lycée. L'absence de documents d'accompagnement à la rentrée rendait leur tâche plus difficile encore. Notre souci était donc d'assurer une transition pas trop perturbante pour les collègues, et pour les élèves aussi.

Nous avons aussi fait le livre du maître fin août et il est très important, d'après les éditeurs, que les enseignants trouvent le livre du maître fin août. Parce que c'est rassurant, mais aussi parce que cela clarifie les questions posées, car il subsiste, quoi qu'on fasse, une part d'implicite. Bien que revendiquant cette entrée méthodologique, nous avons le sentiment, en confectionnant les exercices, de faire une belle anthologie. Le livre du maître comporte d'ailleurs trois ensembles de séquences, deux qui sont transversaux et fonctionnent avec l'anthologie (*Textes et analyse littéraire*), pour les élèves qui ont les deux manuels à la fois, et un tiers des séquences qui reposent uniquement sur le livre de méthode, dans la mesure où la conception même des exercices, qui refusait une approche trop étroitement technique et mécanique, nécessitait le choix de textes riches, pouvant faire l'objet d'une séquence. Je préciserai aussi que nous avons essayé de prendre en compte toutes les activités du lycée, en particulier l'aide individualisée qui préoccupe beaucoup les collègues, et nous avons une partie importante, qui concerne la recherche personnelle, les méthodes documentaires et les TPE (travaux personnels encadrés), abordées notamment sous l'angle des démarches intellectuelles à mettre en œuvre.

Virginie Satik : Est-ce que votre manuel est conçu pour être utilisé tout seul ? Je pose cette question parce que lorsqu'on travaille avec un manuel de collège organisé en séquences, il y a bien des questions sur la langue mais pour approfondir une question, on a souvent besoin d'aller

chercher dans d'autres manuels des synthèses, des exercices.

Violaine Houdart-Merot : Non, nous n'avons pas cette batterie d'exercices supplémentaires, mais le guide pédagogique propose cet approfondissement. Et puis, devrait paraître prochainement un livre de méthode (*Français première, Méthode pour le bac*) qui proposera également une série d'exercices pour la préparation du baccalauréat. Peut-être l'avez-vous dans votre manuel, pour l'aide individualisée ?

Annie Le Fustec : Oui, même dans les chapitres de langue. On peut prendre n'importe quel exemple, comme les temps verbaux dans le chapitre 3, il y a une leçon et dans la foulée des exercices où l'on va demander d'étudier les valeurs du passé. C'est tout à fait sur le modèle du livre de grammaire de collège, à ceci près qu'on a très peu d'exercices sur des phrases, on passe très vite à un travail sur les textes et à une orientation du travail en fonction de l'interprétation littéraire. C'est dans le manuel de méthode que l'on peut trouver des exercices en batteries qui permettraient de consolider une notion un peu floue.

Virginie Satik : Vous avez d'abord travaillé à *Lettres Seconde* et *Lettres Première*, puis à celui-ci. Quelle est la " durée de vie " d'un manuel ?

Annie Le Fustec : Elle est d'abord institutionnelle, liée aux changements de programmes. Il y a des rencontres au Ministère de l'Éducation Nationale entre les éditeurs et les concepteurs de programmes, parfois avant même que les programmes soient publiés. Il y a en principe un délai de quatorze mois entre la mise en application d'un programme et sa communication aux éditeurs pour qu'ils puissent anticiper sur la conception et la fabrication des manuels. Dans la période récente, ce délai a été chahuté à plusieurs reprises ; donc il a été nécessaire d'organiser des rencontres, pour donner des informations minimales, parce que les éditeurs engagent énormément d'argent sur des entreprises assez aléatoires. Simplement, l'équité est respectée dans la mesure où tous les éditeurs sont convoqués et disposent des mêmes informations au même moment.

Virginie Satik : Je vois que vous avez un chapitre sur le discours de l'image. Est-ce que, comme dans l'autre manuel, vous avez des analyses d'images ?

Annie Le Fustec : Nous avons quatre chapitres consacrés à l'image - l'image fixe, la peinture, le cinéma, la télévision. La méthode d'analyse de l'image fixe s'inspire beaucoup de l'approche sémiologique, même si ce n'est pas la seule. Ce chapitre est construit comme les autres, c'est-à-dire qu'après la leçon, il y a des exercices avec une série d'images. J'en suis modérément satisfaite parce que pour avoir voulu mettre beaucoup d'exercices, les images sont d'un format modeste. Mais ce sont des images variées et conçues comme supports de travaux de lecture et d'écriture. Même si la place de l'image dans les épreuves anticipées de français nouvelle manière est bien minimisée, nous proposons des travaux qui vont plus loin dans la recherche et l'écriture.

Virginie Satik : Est-ce que toutes les analyses d'images sont regroupées dans ce chapitre ou en proposez-vous ailleurs ?

Annie Le Fustec : Non, tout est regroupé dans cette partie-là. C'est un ouvrage sans

illustrations. C'est vrai que cela nous a été un peu reproché, mais c'est la norme dans les manuels de méthodologie, en général meilleur marché que les anthologies et qui ne jouent pas sur l'illustration, sur l'apport culturel et la résonance contextuelle que peut constituer la reproduction d'un tableau. Notre approche est toujours méthodologique, et c'est d'ailleurs une contrainte que nous nous imposons : par exemple, dans le chapitre sur la peinture, nous ne voulions pas faire une histoire de la peinture, même s'il y a une rupture pour ainsi dire constitutive dans le passage de la figuration à la non figuration. Il s'agissait plutôt de faire comprendre ce passage en abordant une image particulière qui est le tableau, avec des contextes particuliers et des nécessités d'analyse particulières. L'idéal serait que, quand l'élève a parcouru un chapitre, il soit capable d'aborder n'importe quel objet du même ordre avec une méthode.

Virginie Satik : Mais c'est aussi le coût du manuel qui ne vous l'a pas permis ? Par exemple, vous avez un chapitre sur les mouvements littéraires, vous auriez pu faire les parallèles avec des tableaux.

Annie Le Fustec : C'est-à-dire que ce n'est pas notre propos. Le chapitre rend bien compte de notre position spécifique. On ne va pas faire le travail que fait le professeur lorsqu'il veut faire cerner un mouvement littéraire : il va nécessairement recourir à une ou plusieurs œuvres intégrales, soit à des groupements de textes et il va construire la notion de réalisme par exemple ou de romantisme par une accumulation d'éléments que les élèves vont trouver dans les textes, dans la peinture, dans la musique, etc. Nous, dans notre livre de méthode, nous réfléchissons sur la notion de mouvement littéraire : qu'est-ce qu'un mouvement littéraire et quand je veux cerner un mouvement littéraire, à quoi est-ce que je dois penser ? Nous leur indiquons qu'il va falloir chercher quelques grandes figures, des manifestes. Dans nos séquences, nous le plaçons à divers moments : cela peut être une manière d'aborder la notion. La première fois qu'en seconde on va faire rencontrer un mouvement littéraire aux élèves, on ne va peut-être même pas prononcer le mot, on va les amener progressivement à ce qu'est cette réalité-là. On peut ainsi commencer dans le livre de méthode par quelques exercices, un travail que l'on appelle inductif, introductif plutôt. Puis on va étudier une œuvre intégrale ou un tableau et on pourra revenir sur certains points, par exemple sur la rhétorique de la préface ou du manifeste, à ce moment-là, on trouvera dans le livre de méthode deux ou trois extraits de manifestes ou de méthodes, pas forcément liés au mouvement qu'on est en train d'étudier.

Violaine Houdart-Merot : Autrement dit, si j'ai bien compris, ce manuel propose un travail qui est en amont des séquences proprement dites ?

Annie Le Fustec : Soit en amont, soit en aval, au milieu aussi, tout dépend de l'usage que l'on veut en faire. Les chapitres ne sont pas du tout conçus comme des séquences, même s'il y a toujours une même structure et s'il y a dans les exercices une organisation, qui va du plus simple au plus complexe. Par exemple, on a toujours fini par l'écriture, en étant bien conscients que ce n'est pas l'unique façon d'aborder l'écriture, qui peut aussi être une activité d'ouverture. Elle est toujours présentée à la fin, ce qui n'empêche pas le professeur de commencer par là : c'est à lui de voir.

Violaine Houdart-Merot : Oui, ce sont des principes très différents d'utilisation.

Alexandre Gissat : Je me pose une question au niveau de la réception du manuel. Il est vrai que je débute, mais suivre le manuel, cela dépend bien sûr du manuel, paraît compliqué, à la fois pour des questions de temps - les séquences sont souvent idéales et l'on a rarement le temps de tout faire - mais aussi parce que cela bride la liberté du professeur dans le choix des textes. Il me semble plus simple d'aller puiser dans différents manuels pour construire quelque chose qui concorde avec l'idée de départ et soit adapté à une classe donnée. Il me semble difficile de suivre une séquence sans la remanier. Je constate que dans le collège dans lequel j'exerce, où la notion même de séquence est perçue avec un certain scepticisme, comme une innovation qui passera, rares sont les professeurs qui suivent le manuel.

Solange Bornaz : Cela permet de relativiser complètement la séquence proposée dans le manuel. Je ne suis pas sûre que ce soit une séquence idéale, je ne crois pas que ce soit dans cet esprit-là. Il me semble que quand on propose une séquence dans un manuel, c'est davantage pour que, à l'intérieur d'un ensemble qui a une cohérence, le professeur puisse faire sa propre séquence, en prenant une partie, en laissant le reste. Mais c'est sans doute plus facile de construire à partir de quelque chose qui a déjà une cohérence plutôt qu'en inventant tout. Il me semble que quels que soient les manuels, c'est davantage comme cela qu'il faille envisager leur utilisation. Pour ce qui est de la différence d'optique entre les deux types de manuels, vous relevez le risque que les séquences soient " verrouillées ". Pour ma part, il me semble que, encore plus en Première qu'en Seconde, le risque est évité, parce qu'il y a toujours un choix beaucoup plus large que ce qui peut être fait dans une séquence avec les élèves. D'une classe à l'autre, d'une année à l'autre, on peut en faire des choses différentes. Mais c'est vrai que pour ce qui est du choix, je pense à *Roses à crédit* dans le manuel Hachette de seconde, je n'aurais jamais envisagé de commencer par là avec une classe. À l'inverse, dans l'autre type de collection, je suppose qu'il faut qu'il y ait un travail en direction des professeurs pour éviter qu'ils ne se disent finalement : *le lundi, vous apportez celui-ci, le mardi celui-là*, de sorte que l'on retrouverait un cloisonnement de fait parce qu'il sera plus facile de garder un certain type d'habitude plutôt que de reconstruire à partir de là des séquences qui jouent sur les deux manuels. Cela suppose que le livre du maître explique aux professeurs comment ils peuvent utiliser en complémentarité les deux ouvrages.

Annie Le Fustec : Je dirai qu'il y a peut-être une ambiguïté sur le mot *séquence*. Je ne suis pas du tout persuadée de l'homologie entre la séquence du manuel et celle que le professeur met en application dans sa classe. Par définition, la séquence est faite pour décroquer, faire alterner des activités de langue, de lecture, d'écriture, d'analyse de l'image. Jamais un manuel ne fonctionne exactement de cette façon. La séquence, dans un manuel, c'est d'abord un corpus de textes, copieux, elle n'est pas chronologiquement organisée comme elle le sera dans la classe.

Solange Bornaz : Ce n'est pas ce que l'on a dans certains manuels de collège, plus modélisants ; ceux dont parlait Alexandre.

Annie Le Fustec : Notre équipe, en fait la plupart des équipes, l'ont refusé. L'équipe qui a travaillé sur l'anthologie a fait des groupements qu'elle appelle *séquence* mais qui ne me semblent pas exactement reproduire une séquence d'enseignement telle qu'elle pourrait apparaître dans un cahier de textes. Il y a tout de même deux lieux où l'on répète que jamais le manuel n'est contraignant, c'est bien entendu les préfaces et les textes officiels qui rappellent que le professeur est toujours responsable de ses choix et qu'il ne peut jamais se reposer sur le

manuel et justifier son choix par la seule présence du texte ou de l'activité dans un manuel. Donc la cohérence des activités est toujours de la responsabilité de l'enseignant.

Violaine Houdart-Merot : Je voudrais défendre le principe de la séquence néanmoins. Il y a beaucoup d'objets qui sont tout nouveaux. Le biographique par exemple, qui n'est pas l'autobiographique, c'est un chantier. C'était même considéré parfois un peu de mépris, par méconnaissance. Aller chercher des textes exploitables dans ce domaine, c'est extrêmement long ; et trouver des textes qui permettent d'élaborer une problématique qui soit cohérente, c'est très compliqué aussi. Donc, notre idée a été de soulager les professeurs par rapport à un changement colossal. De même pour l'épidictique, l'éloge et le blâme, encore un genre peu exploré. Il faut beaucoup de temps pour arriver à poser de bonnes questions, à confronter des textes qui permettent de dégager ces notions, et de les problématiser de manière pertinente. Enfin, les textes que nous proposons permettent une utilisation autonome des élèves et sont un point de départ pour stimuler la recherche des enseignants.

Daniel Desponts : Entre les élèves tels qu'on vous les envoie du collège au lycée et le manuel, n'y a-t-il pas un décalage ? Et est-ce que vous avez réfléchi à l'hétérogénéité des élèves qui arrivent en seconde. Est-ce que ce n'est pas d'un niveau trop élevé pour certaines catégories d'élèves ? Avez-vous réfléchi à ce qui pourrait être une pédagogie différenciée au lycée ?

Violaine Houdart-Merot : Honnêtement, nous n'avons pas eu les moyens de faire de la pédagogie différenciée. Nous avons seulement essayé de faire en sorte que les bilans soient très clairs, que les notions soient mises en avant, qu'il y ait des moyens de mémorisation, qu'il y ait le plus possible de notes et qu'il n'y ait pas des obstacles à la lecture trop importants ; nous avons fait aussi en sorte que les questions soient claires. Néanmoins, c'est évident qu'il y a des textes qui sont plus difficiles que d'autres. C'est là que le choix du professeur intervient. Par ailleurs, il y a souvent plusieurs séquences sur le même objet. M'occupant de la réécriture, j'ai proposé la descente aux enfers, qui peut paraître difficile. En revanche, les réécritures contemporaines autour de l'Oulipo, la reprise par Tournier de *Robinson Crusoë*, me paraissent plus abordables. C'est au professeur d'utiliser le manuel en fonction de ses élèves, en explicitant certains passages, en sélectionnant certains textes, ou même en en proposant d'autres.

Annie Le Fustec : Je dirai que pour la méthodologie, c'est beaucoup plus simple. On est tout à fait en phase avec l'hétérogénéité des élèves. D'abord, on la vit dans nos établissements ; on est plusieurs à être dans les établissements les plus en difficulté de l'Académie de Créteil, qui est comme vous le savez la moins bien classée de France. Je ferai peut-être une différence : les leçons, relues par des non spécialistes pour vérifier si elles sont limpides, mais sont toujours porteuses d'un métalangage qui peut paraître obscur à certains élèves. En revanche, quand on regarde les exercices, on voit qu'ils sont vraiment très progressifs. Ils fonctionnent avec des textes très courts, parfois seulement un quatrain sur lequel on fait faire une observation précise et c'est tout. On a aussi eu le souci qu'il y ait des textes et des activités gais, je pense aux chapitres sur la poésie, aux travaux de réécriture comme la parodie. On a essayé de proposer des choses qui ne sont pas forcément faciles mais attirantes et qui peuvent lever quelques blocages. Mais dire que les élèves se retrouvent de plain-pied dans tous les exercices, ce serait présomptueux.

Marie-Laure Elalouf : Je voulais vous demander si la différence de plan entre le manuel

Hachette de Seconde et celui de Première n'est pas liée à la prise en compte de la transition avec le collège, le manuel de seconde étant plus proche de l'organisation d'un manuel de troisième. Avec néanmoins une question sur ce qui fait la spécificité de chacune des classes.

Annie Le Fustec : Les élèves qui entrent en seconde, je le constate cette année, sont familiarisés avec des notions que l'on introduisait jadis au lycée : les formes de l'argumentation, par exemple, le travail sur l'autobiographie et l'écriture de soi en 3^e ; cela permet de réactiver des notions, même si on les aborde un peu différemment, avec une insistance plus grande sur le contexte et l'histoire littéraire, encore que sur l'histoire littéraire, il y aurait peut-être à débattre pour savoir ce que l'on fait, ce que l'on *peut* faire. Un certain nombre de manuels anthologiques, quand on les regarde, ont utilisé les cadres du nouveau programme de manière extrêmement formelle et ont remis à l'intérieur une présentation chronologique de la littérature qui n'est vraiment pas très différente du *Lagarde et Michard*. Et cela peut préfigurer un détournement du programme pour revenir à une simple chronologie.

Solange Bornaz : Il y a tout de même la butée des épreuves du baccalauréat qui incitent à jouer le jeu des perspectives et des objets d'étude et en même temps le constat d'une hétérogénéité extrême dans les pratiques.

Annie Le Fustec : Les nouvelles épreuves sont tout de même bien dessinées maintenant, avec les annales zéro.

Violaine Houdart-Merot : Pour reprendre la question de tout à l'heure où vous demandiez si les élèves pouvaient utiliser de manière autonome ce livre, il me semble que oui, et justement dans la perspective de ces nouvelles épreuves. Par exemple, on peut imaginer qu'une séquence qui n'aurait pas été travaillée de façon suivie puisse être lue par les élèves dans cette idée de s'entraîner à l'écrit. Vous savez qu'il y a un corpus de trois textes, qu'il faut s'entraîner à lire rapidement et synthétiquement puisqu'il y a cette question sur 4 points qui demande une mise en relation, ce qui est compliqué pour un élève. Les élèves peuvent donc s'entraîner à lire ces textes qui problématisent une notion et voir l'évaluation qui repose sur cette confrontation entre les textes. Les questions que l'on y pose sont proches de celles qu'ils auront dans la première partie commune de l'épreuve. Or, ils ont, d'une certaine manière, une réponse dans le bilan qui reprend les idées force. Et je pense que cela peut les aider, par rapport à la dissertation, puisqu'elle s'appuie aussi sur les textes du groupement - et c'est la même démarche de confrontation qui conduit à une problématique - mais aussi par rapport au commentaire. Le fait que cela puisse être aussi un commentaire comparé va tout à fait dans ce sens-là.

Or, je crains que cette idée même soit difficile à intégrer. Bien que le groupement de textes existe depuis longtemps, il m'arrive encore, en tant que formatrice, d'expliquer qu'il n'est pas seulement thématique. Il s'agit vraiment de voir par comparaison, par différences et par relations ce qu'est une "forme-sens". On a parfois le sentiment d'avoir été un peu trop scolaire au sens où on aurait "mâché" la question, mais en même temps, il y a un tel travail à faire pour intégrer la notion de groupement de textes problématique, que j'ai un peu l'espoir que le manuel joue aussi ce rôle de formation.

Annie Le Fustec : On a essayé de faire des mini groupements de textes dans les exercices

de façon à grouper deux à quatre petits extraits, problématiques et thématiques quand on a pu faire les deux. Quand on sait combien il est difficile de faire comprendre le sens littéral d'un texte, on peut espérer, si le sujet est connu, le lexique maîtrisé, que l'on puisse faire travailler les élèves sur des groupements même modestes.

Alexandre Gissat : Pour moi qui suis stagiaire, consulter un manuel me donne des idées de cadres de séquences, avec leur cohérence, mais en même temps, aller prendre un texte ou un passage et l'extirper de la séquence, c'est plus difficile, ou alors, je les remanie pour les intégrer dans autre chose.

Annie Le Fustec : Ce que j'ai envie de dire à un jeune collègue, c'est que, peut-être, dans cinq ans, on ne parlera plus de la séquence. Ce qui est important, c'est les textes. D'où l'importance de faire lire des textes qu'on aime, qu'on a le sentiment de bien maîtriser, qu'on lit dans une certaine optique. Et on s'en aperçoit bien quand on commence à travailler sur le nouvel oral. On va faire expliquer un texte à un élève en lui posant une question. Or ce texte figure sur une liste composée par un autre collègue. C'est extrêmement difficile de tenir compte de l'optique dans laquelle le texte a été étudié par un collègue et de poser une question, surtout si c'est un texte connu sur lequel on a déjà son approche. Se décentrer ainsi et poser une question qui permettra à l'élève de dire sa lecture et ne sera pas pour lui un piège, c'est extrêmement compliqué. Quand vous faites vos séquences, faites-vous plaisir, prenez les textes que vous maîtrisez bien. Dans cette perspective, le manuel donne des idées, c'est un secours, il faut en avoir plusieurs et là, le choix est large et riche.

Virginie Satik : Moi, ce dont j'ai été surprise, c'est qu'il y ait encore des anthologies. Lors de mon stage en lycée, ma conseillère pédagogique avait un manuel en séquences qu'elle n'appréciait pas et elle m'a montré un autre manuel récent constitué uniquement de textes.

Annie Le Fustec : C'est effectivement assez particulier. Certes l'accès à une banque de textes, par exemple sur Internet, est séduisant pour le professeur.

Virginie Satik : Mais les élèves n'ont aucun support. Or, les classes sont très hétérogènes...

Annie Le Fustec : Mais la problématique du manuel, c'est pour moi plus celle de l'élève que du professeur. Quand on se demande l'utilisation que l'on va faire d'un manuel, l'optique du professeur et celle de l'élève ne sont pas du tout les mêmes. On a travaillé pendant très longtemps sans manuel. Quand j'ai débuté, il y avait une espèce de suspicion à l'égard des manuels et tous les didacticiens en vogue étaient contre les manuels. Et en 1997 s'est tenu à Saint-Lô un colloque, *Enseigner le français avec ou sans manuel*¹, où sont intervenus des didacticiens qui précisément étaient pour beaucoup en train de concevoir des manuels. On avait trouvé une limite à l'absence de manuels et on s'est posé toute une série de questions passionnantes. Moi qui participe à la rédaction d'un manuel, j'ai énormément de mal à en utiliser un en classe mais je plaide, ce que je ne faisais pas il y a quelques années, pour qu'on en fasse acheter un aux élèves - maintenant on le leur donne dans ma région, et pour que le professeur le leur fasse lire, je pense en particulier à la lecture cursive qui ne porte pas nécessairement sur des œuvres intégrales. Je m'efforce que dans l'année, ils aient parcouru en tous sens leur

¹ Plane, S. (coord.) (1999) : Manuels et enseignement du français. CRDP de Basse Normandie.

manuel, même si les séquences que je propose ne sont pas tirées du manuel en question. Il y a toute une réflexion à développer sur la manière de faire utiliser le manuel par les élèves.

Virginie Satik : Pour ma part, je défends la présence d'œuvres intégrales dans les manuels. Je suis dans un établissement où le CDI ne possède pas de séries. Or, j'ai déjà fait acheter deux ouvrages, et je suis très gênée de leur demander d'en acheter un troisième, si bien que j'apprécie qu'une étude d'œuvre intégrale figure dans le manuel. Faire des photocopies sur un groupement de textes, c'est tout de même plus facile que de faire travailler l'œuvre intégrale sans support !

Annie Le Fustec : Dans le lycée où j'enseigne, dont la population est très défavorisée, le proviseur en cinq ans a fait acheter plus d'une centaine de séries de 35 ouvrages. Mais on a de plus en plus de mal à faire lire les élèves. Ils n'ont pas lu les œuvres intégrales des années précédentes, certains suivent avec le doigt. Avec mes secondes pour l'instant, je ne peux lire que des nouvelles, mais trois ou quatre ne lisent pas encore ; ils ont des stratégies : se faire raconter, chercher des adaptations en vidéo. Je crois à l'apport possible de l'écriture pour débloquer certaines pratiques de lecture.

Violaine Houdart-Merot : Et c'est pour cela que l'écriture d'invention, si elle est bien pratiquée, peut être une entrée dans la lecture littéraire.

Marie-Laure Elalouf : Je me demandais si vous aviez quelques recommandations sur l'évaluation de l'écriture d'invention ?

Violaine Houdart-Merot : Non, c'est ce qui manque, sinon fugacement dans le guide pédagogique, et je le regrette beaucoup. Cela manque pour plusieurs raisons. D'abord nous avons été pris par le temps et ensuite, quand nous avons bouclé le manuel, nous ne savions toujours pas si l'écriture d'invention serait à l'épreuve anticipée de français et si elle donnerait lieu à une évaluation.

Marie-Laure Elalouf : Je vois pratiquer l'écriture d'invention avec des approches préoccupantes. Certains sujets sur l'autobiographie, où une écriture en " je " est attendue, supposent que les élèves prennent des risques, s'engagent sur une identité parfois fragile, sans toujours savoir sur quoi ils vont être évalués. On est frappé de constater dans l'évaluation de l'OCDE parue récemment, que les élèves français par rapport à ceux d'autres pays ont beaucoup de difficulté à exprimer un point de vue alors qu'ils réussissent mieux en français dans des exercices plus scolaires. De ce point de vue, le choix de leur donner des textes forts, qui les fassent réagir affectivement néglige la difficulté à gérer l'émotion que cela suscite et la difficulté à rédiger quelque chose de construit, et inversement leur proposer des textes qui les interpellent moins ne garantit pas la maîtrise attendue. Il me semble que c'est une vraie question qui peut être traitée de manière dialectique en proposant dans des évaluations formatives des textes du premier type et dans les évaluations bilan, des textes dont il soit plus facile de se distancier rapidement.

Violaine Houdart-Merot : Le problème se pose déjà avec l'autobiographie au collège et pour éviter cette implication délicate, il y a un recours qui est de dire que l'on a le droit de mentir, c'est le fameux *mentir vrai*. Il y a eu des propositions très intéressantes de Philippe

Lecarme (n°349 des *Cahiers Pédagogiques*), par exemple des réécritures à la troisième personne. Il y a des techniques littéraires qui permettent de limiter cette émotion trop importante, ce jugement sur la personne.

Virginie Satik : Je voudrais savoir comment vous avez conçu le manuel pour l'enseignant.

Violaine Houdart-Merot : On essaie tout simplement de répondre aux questions que l'on pose. Il y a aussi des prolongements, des indications bibliographiques, des textes supplémentaires. Pour l'écriture d'invention, il y a parfois d'autres propositions d'exercices. Parfois aussi, nous donnons des exemples de textes d'invention. Il est en effet important que le professeur de temps en temps, quand il propose un exercice d'invention, s'y frotte, pour voir si c'est faisable et intéressant.

Thierry Mouton-Martin : Vous indiquez tout à l'heure que le livre du professeur n'est pas écrit en même temps que celui de l'élève. Est-ce que ce n'est pas gênant ?

Violaine Houdart-Merot : Il fallait que le manuel de l'élève soit terminé à Noël pour paraître à la rentrée suivante. Mais nous avons rédigé le guide pédagogique aussitôt après, et cela a permis parfois de modifier certaines questions.

Annie Le Fustec : De plus quand on rend le manuscrit, il n'a pas sa forme définitive. Il y a des choses qui " sautent " par exemple pour des raisons de maquette. On a proposé douze exercices, mais à l'arrivée, il n'en restera plus que neuf. Deux chapitres peuvent être fondus en un seul. On nous consulte bien sûr, mais on ne peut pas rédiger le livre du maître avant d'avoir entre les mains celui de l'élève. Bien sûr, on a assez d'expérience pour ne pas poser de questions sans avoir réfléchi à la réponse, mais on s'aperçoit parfois qu'elle n'a pas été très bien posée ou qu'elle recoupe en partie la précédente. Quand la réponse est très brève dans le livre du maître, c'est parfois que la question n'est pas absolument nécessaire.

Marie-Laure Elalouf : Est-ce pour des questions de maquette seulement ou d'autres considérations entrent-elles en ligne de compte ?

Annie Le Fustec : Il y avait pour ces manuels-là l'incertitude sur les textes officiels parce que l'élaboration des programmes a connu des fluctuations, certains objets d'études ont été ajoutés, d'autres sont devenus facultatifs. Il y a aussi une question de maquette : on a un calibre, on compte ses signes.

Violaine Houdart-Merot : Et puis il y a l'équilibre d'une séquence à l'autre. C'est pour cela qu'on il faut veiller aussi à l'équilibre à l'intérieur d'une séquence entre des textes canoniques et d'autres qui le sont moins. Il y a enfin les discussions avec le directeur de collection, qui a une vision d'ensemble du manuel, veille à la diversité des textes selon les chapitres.

Annie Le Fustec : Tout ce travail de coordination et d'harmonisation entre les auteurs est de la responsabilité du directeur de collection. Cela amène à des arbitrages, des modifications et cela bouge beaucoup pendant très longtemps, jusqu'à une période avancée de l'année. Dernière source de modifications : la question des droits, parfois très chers.

Virginie Satik : Mais c'est vous qui gérez les droits d'auteurs ?

Annie Le Fustec : Ah non, c'est l'éditeur. Donc on peut avoir à changer un exemple ou un exercice parce qu'on n'a pas les droits.

Marie-Laure Elalouf : Vous avez des classes qui expérimentent en même temps que vous concevez ?

Violaine Houdart-Merot : Quelquefois, c'était des textes qu'on avait pu déjà expérimenter avec nos classes ; par exemple un texte comme *Ce jour-là* que j'avais travaillé avec des élèves, que je trouvais très riche pour des problèmes d'implicite, de point de vue et dont je savais qu'il fonctionnerait bien. Et Jacques Vassevière qui a pris en charge cette séquence l'a lui-même expérimenté avec ses élèves.

Annie Le Fustec : On utilise essentiellement une expérience antérieure, et c'est d'ailleurs pour cela qu'on a besoin d'années de repos pour se reconstituer une expérience et essayer de nouvelles choses. Quand on fait un manuel, on n'a pas le temps d'innover, on a plutôt tendance à vérifier que fonctionne ce que l'on est en train d'élaborer et à vivre un peu sur un acquis. Et l'innovation, elle alimentera le prochain manuel.

Virginie Satik : Mais quand vous écrivez un manuel, c'est l'éditeur qui vous propose un principe de manuel ou bien il réunit une équipe, vous en discutez entre vous, vous décidez de ce que vous voulez faire et vous l'écrivez ?

Annie Le Fustec : C'est le directeur de collection qui réunit une équipe. L'essentiel de la négociation passe entre l'éditeur et le directeur de collection et après le directeur de collection réunit une équipe dans laquelle on discute. Mais c'est vrai que nous avons eu beaucoup de liberté de proposition. Il se trouve qu'Alain Pagès travaille depuis très longtemps chez Nathan, que nous avons d'excellentes relations avec l'équipe éditoriale. On peut proposer tout ce qu'on veut. On ne nous accorde pas tout, mais on teste. Il y a eu des études sur des échantillons d'utilisateurs, de collègues, d'élèves, des chapitres tests pour connaître leurs attentes. Après, nous essayons de faire cadrer nos propositions avec la réalité.

Violaine Houdart-Merot : Nous aussi, nous avons beaucoup participé à l'élaboration, à la discussion sur le principe de la séquence, la place de l'histoire littéraire. Il y a eu par exemple un débat pour savoir si l'on allait mettre des petites biographies d'auteurs, dans la mesure où cela se faisait partout. Nous avons trouvé qu'il serait plus judicieux de donner des informations sur le contexte de production et nous avons été écoutés.

Annie Le Fustec : Dans notre manuel de méthodes, tous nos chapitres commençaient par la leçon parce qu'on pensait que l'étude dite inductive d'un texte en début de chapitre était un rituel qui ne correspondait pas du tout à un véritable travail de recherche inductive et que ce n'était pas la peine de rentrer dans cette hypocrisie. Et au mois de novembre, nous avons eu une réunion avec l'éditeur qui nous a expliqué que dans toutes les enquêtes, les collègues ne supportaient pas qu'un chapitre commence par la leçon. On avait mis, nous, un texte à la fin, avec des questions. Et on nous a demandé à cette date de voir si les textes de la fin pouvaient passer au début. Cela marchait relativement bien pour certains chapitres, pour d'autres pas du

tout et il a fallu complètement réorganiser le travail. C'est un exemple type de contradiction entre une représentation des collègues induisant une demande forte de l'éditeur et un projet d'auteur tout à fait raisonné : on ne peut pas mimer dans un manuel un travail de recherche inductive qui se fait en classe, d'autant que les questions – et même les réponses ! - sont imprimées sur la page, ce qui fait que l'induction est complètement faussée. Mais il faut bien composer avec l'opinion majoritaire.

Violaine Houdart-Merot : Même chose, on nous a annoncé au dernier moment qu'il fallait faire des transparents pour l'analyse de l'image parce que tous les autres manuels en proposaient. Il s'agit là de contraintes liées aux études de marché, mais qui sont par ailleurs stimulantes.

Annie Le Fustec : On a pour notre part proposé deux classeurs de transparents pour l'étude de l'image, l'un fait par deux professeurs de français, l'autre par un professeur de français et un professeur d'arts plastiques et l'on sent deux approches très différentes. En tant que professeur de français, je fonde ma légitimité sur l'analyse sémiologique de l'image, proche de l'analyse de textes, alors qu'en histoire de l'art, j'ai la culture que tout un chacun peut acquérir en lisant et en fréquentant les musées.

Thierry Mouton-Martin : J'ai choisi de faire mon mémoire sur l'analyse de l'image et j'ai regretté que la collaboration ne soit pas possible avec le professeur d'arts plastiques, car on manque de références précises, par exemple sur la lecture d'un vase grec. Je me suis aperçu aussi que les dimensions des œuvres ne figuraient pas toujours, ce qui pouvait induire chez les élèves des représentations fausses.

Annie Le Fustec : Il ne faut tout de même pas trop charger la barque de l'enseignant de français. Travail interdisciplinaire oui, mais en sachant quel objectif on poursuit. Il ne s'agit pas de donner aux élèves une chronologie de l'histoire de l'art. Ce qui m'a intéressé par exemple, c'est de travailler sur la notion de genre, regarder ce qu'était un genre pictural, un genre littéraire et en quoi la réflexion sur les genres picturaux pouvait nous aider à faire s'installer dans la tête des élèves la notion de genre littéraire. Cela ne fonctionne pas du tout de la même manière en peinture qu'en littérature, c'est même plus simple en peinture et donc, cela permet de gagner du temps. Cela exige bien sûr quelques notions mais pas une spécialisation. Je parle de la peinture comme un professeur de français, non comme un professeur d'arts plastiques ou un conservateur de musée. On peut travailler beaucoup par exemple sur l'illustration, celles des Fables de la Fontaine par exemple. Ce qui m'intéresse ce n'est pas les techniques graphiques, je me demanderai plutôt quel est le moment du récit qui a été choisi : pourquoi celui-là ? quel est le registre ? C'est une lecture du texte, comme l'adaptation cinématographique. Je vois plutôt le travail sur l'image comme une manière de conforter, de clarifier les notions propres à la discipline qu'est devenue le français.

